

教育と公益

——日本における喪失と回復——

三原 容子

はじめに

教育という領域が、人間の生活の諸領域の中でもとりわけ「公益性」が高いことについては、広く合意を得られるのではないだろうか。その際、「教育」という語は、家庭でのしつけや居住環境による影響などを含む広い意味でも用いられるが、人々に「公益性」の高い領域としてイメージされる教育は、おそらく公教育の分野だろう。子どもを持たない人からも、教育費に税金から二〇兆円以上¹⁾を支出することに對する批判を聞かないのは、教育が社会で負担されるべきもの、公的なものと考えられている一つの証拠ではないだろうか。

本稿では第一に、このような公的な教育、具体的には義務教育段階の学校教育が、量的に高い到達点²⁾に立つに至るまでの成立過程をたどる。その上で第二に、公教育制度は社会的格差を拡大する作用をも持っていること、この約二〇年間「公益性」破壊が進みつつあることを指摘する。最後に、こうした事態を打開し、公益性を回復する道を模索する。なお、公教育を受ける権利における性差別、民族差別など、触れるべき問題があまりにも多く、紙数の関係で大部分

を割愛し論の道筋のみを示すことを了承されたい。また、日本教育学会の『教育学研究』で「公教育再考」特集が組まれるなど、近年このテーマが盛んに論議されるに至っているが、遺憾ながら見るべき関係資料をすべて読むことができずにいることをはじめにお断りしておきたい。日本教育史研究、人権論研究に関わってきた筆者が、教育と公益をテーマにして現在の日本の教育を見たときに押さえておきたいと考えるポイントをまとめたものである。

第一節 日本における公教育の成立

現在、すべての子どもたちは、公教育を保障されなければならないことになっている。条文を挙げれば、日本国憲法第二十六条一項「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に應じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」、教育基本法第三条「すべて国民は、ひとしく、その能力に應ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」がある。一三〇年近く前に公教育制度が発効してから現時点に至るには、紆余曲折があった。ここでは(1)身分、(2)貧困、(3)障害の三点に絞って見ていきたい。

(1) 身分

日本の近代公教育は一八七二年八月(旧暦)の「学制」頒布から始まった。既に三年前、新政府は庶民を対象とする小学校の設立を奨励し、京都の市中には六十四の小学校が設立され、翌年以降東京府などにも設立されていたが、その

数はきわめて少なく、最初の全国規模の統一的な教育法制は学制ということになる。公布前日に示された「学事奨励に
関する被仰出書おおいだされし（太政官布告二一四号）」は、学制の基本精神を広く国民に示した。教育の目的を「身を修め智を開き
才芸を長ずる」ことにおき、「一般の人民（華士族農工商及婦女子）必ず邑に不学の戸なく家に不学の人ならしめん」
と国民皆学をめざした。

すでに明治維新以前から、日本は、世界的に見ても珍しいほど、幅広い階層の人々が読み書きをし、出版文化も栄えた社会であったと言われる。近世末期、武士の子ども、特に男子は、藩校や家庭などで儒学、武術などの教育を受けた。藩によつては藩士子弟の藩校への就学を義務化していたところもある。庶民にも寺子屋に通わせる者が少なくなく、女の師匠、女の寺子も珍しくなかった。多くの寺子をかかえる師匠の生活が授業料等によつて成り立つたのは、今日の学習塾や書道塾の経営者像に近く、それだけ教育機関の需要があったことを示している。しかし、寺子屋への入門は制度的に定められたものでなく、親の意向によるものであったから、身分、居住地域、階層、性別、経済的状况によつて就学率は大きく異なっていた。村より町、女子より男子、貧困層より富裕層の子が、よりいっそう教育を受ける機会を手にしたのであった。農村に生まれた女子の大部分は、読み書きを学ぶことなく一生を終えたのである。

むろん、文字による教育ばかりが教育ではない。文字を使用しない豊かな生活文化が息づいていたことを忘れてはならない。文字を一つも知らないで、立派に畑を作り、収穫物を保存利用し、年中行事をこなしていった多くの無名の人々がいたのである。しかし、無文字生活がすばらしいと積極的に評価されたために学習させなかったのではなく、「寺子屋にやるゆとりがない」、「女に学問はいらない」などの事情によつていたことも、また確かである。

「被仰出書」では国民皆学の方針を明らかにした。身分を問わず、男女を問わず、すべての子どもが就学すべきであるという方針は、当時整備の進みつつあった欧米先進諸国の公教育制度を模倣したものであるが、公教育制度不在の時代から革命的な転換をなしたものといえよう。小学校は施策の重点でもあり、一八七三年に一二、五五八校、一八七五

年には二四、三〇三校⁵⁾と猛烈な勢いで増加した。減少傾向にある今日(約二四、〇〇〇校)とほぼ同数になっている。また在学者数は一八七三年一五万人(就学率男子四〇%、女子一五%)一八七五年一九三万人(就学率男子五一%、女子一九%)と急増した。各地に残っている開智学校(長野県松本市)のような立派な洋風校舎の学校もあれば、寺子屋が母体となったもの、家畜小屋や寺院を転用したものなど、さまざまな形ではあったが、ともかく元の身分を問わない近代公教育がここに歩みを開始したのであった。

ただし、身分について例外があったことをここで指摘しておかなければならない。一つは華族のための学校である。学習院は公教育制度成立過程で、原則として華族のための、初等教育段階から中等高等教育段階までの、宮内省管轄の官立学校として確立していった(女子には女子学習院が設けられた)。一八八五年華族就学規則施行以来、満六―二〇歳(まもなく二三歳、二四歳と延長)の華族男子は人学義務があった。明治年間に、当時難関だった帝国大学への無試験入学を認める特権的制度が整備されていった。⁶⁾エリートへの門の広狭は、学力のみならず、家庭の経済的な事情だけでなく、身分によっても異なっていたことになる。この状況は戦後改革まで続いた。

もう一つは、旧被差別身分の子どもたちの扱いである。一八七一年八月の太政官布告(いわゆる「解放令」)で「穢多非人等」の旧被差別身分は、制度上完全に廃止されたはずであったが、陋習を改めるための啓発活動もなく、転業補償もないまま、周辺の人々の差別意識は根強く残り、経済的には以前よりも状況がきびしくなっていた。町村合併、小学校設立などのたびに、被差別部落を排除する動きが見られ、財政規模の小さいやりくりの苦しい単独町村となったり、地区が単独で学校を設けざるをえない例もあった。他の子どもたちと同じ学校へ通う場合にも、教師や同級生などからの差別的な言動によって、通い続けられなくなることが少なくなかった。被差別部落出身者の学校中退理由には、貧困だけでなく、学校自体が差別の場であることが多かったことを忘れてはならない。部落解放運動の進展とともに、学校での差別をなくす教育が確立され、ようやく過去の話となったことは幸いである。

(2) 貧困

学制發布以後の就学率は、地方の実情に合わせて施策を実施することを認める教育令（一八七九年、別名「自由教育令」）の時期に二年間の衰退期があり、また松方デフレ期には農村の不況による四年間の下降期を迎える。しかし、厳しい就学督促や地域間競争等により、また学歴が採用時に有利に働くことが広く知られることなどにより、おおむね順調に上昇した。日露戦争前の一九〇二年には男子九六%、女子八七%にまで達し、就学年限を四年から六年に延長した一九〇八年には男子九九%、女子九七%と、初等教育を受けるのは当たり前という時代となった。

学校の費用については、中には就学を奨励するために貧困家庭から授業料を徴収しなかった地方もあるが、当初、基本的には受益者負担（授業料）であり設置者負担（実質的に住民の寄付等）であった。次第に町村費（税金）によって維持されるようになり、一八九六年からは国庫補助が部分的に始まった。原則授業料不徴収となったのは一九〇〇年である。このときによりやく義務教育無償が達成されたことになる。以後、少しずつ国庫負担が増えていつて現在に至っている。

授業料が不要になったからといって、すぐにすべての学齢児童が就学できたわけではなかった。年齢に応じて、弟妹の世話をし、家事をこなし、家内や田畑や工場等で働く子どもたちは、重要な働き手であった。

原則授業料不徴収を定めた一九〇〇年小学校令は「瘋癲、白痴、不具、廢疾又は貧窮の者に対しては就学を免除し、病弱、發育不全及び貧窮の者に対しては就学を猶予する」（ひらがな部分は原文ではカタカナ）と貧窮者の就学免除・猶予を明記した（それ以前も同様の規程があった）。同時に、尋常小学校を終えていない学齢児童の雇傭主は就学を妨げてはならない、という規程も設けられたが、長時間労働が一般的であった当時、実効性はなかった。学齢児童の就労

を禁ずる工場法が一九一六年に施行されると、解雇されないよう、適用除外を受ける零細工場等への移動などが増え、さらに法規制がきびしくなると、ついに幼年工が解雇されるという、貧困家庭の児童にとっては解決にならない事態が続いたのであった⁷⁾。就学免除・猶予規程から「貧窮」がなくなるのは、戦時下の一九四一年に公布された国民学校令によつてである。国民全体の「鍊成」をめざす中で、就学義務規定が厳密になったものと言えよう。

貧困家庭の子どもたちが就学できるようにするための最も根本的な方策は、子どもが働かなくてもすむよう家庭に対して経済的サポートをすることである。これが整備されるまでには、日本国憲法・教育基本法施行以後もかなりの年月を必要とした。戦後の改革で義務教育が九年間になつても、貴重な働き手である子どもたちは、何らかの形で家庭を助けるために学校へ行かずに働かざるを得なかったからである。

まず一九五〇年の生活保護法改正で、生活保護受給者に対する「教育扶助」が規定され、教科書その他の学用品、通学用品、学校給食その他義務教育に伴つて必要なものについて給付されるようになった。しかし、生活保護の制度はきわめて不十分であり、大部分の長欠者は扶助を受けていなかった。一九五六年就学援助法⁸⁾が制定され、ようやく就学援助の対象範囲が広がった。当初は教科書のみ（一年目は小学校の教科書のみ）であつたが、その後修学旅行費、学用品費、通学費などが加えられ、現在は、義務教育に関しては一応、「雨の日に傘がない」「給食費を持っていけない」といった金銭的な心配なしに就学することができるようになっている。しかし不用品の再利用などをせぬ限り、制服代などをすべてまかなうことは難しいだろう。

貧困と公教育の関わりで忘れてならないのは教科書無償の問題である。現在義務教育段階で用いられている教科書（資料集やドリル類を含まない主要教材）は無償である。しかし当初は有償だった。一九五二年、新たに入学する児童に対する教科用図書の給与に関する法律が公布され、新入生に一度だけ教科書が無償配布された。それ以後、生活の苦しい中で子育てをする保護者たちは、憲法二六条「義務教育はこれ無償とする」を拠り所とする教科書無償化の闘い

を各地で展開した。とくに有名なのが一九六一年春の高知県「長浜地区小中学校教科書をタダにする会」による、無償配布まで買わずにがんばろうという闘いである⁽⁹⁾。結局一九六二年に教科書無償法、翌年教科書無償措置法が公布され、教科書採択区域の広域化と抱き合わせの形で無償化が実現した。

(3) 障害

既に指摘したように、公教育制度発足後、就学免除・猶予の条件規程に障害が含まれていた。この条件は、「貧窮」と異なり、戦時中の「国民学校令」でもはずされなかった。つまり、戦前からいくつかの先駆的な障害児教育のとりくみがなされてはきたが、公教育制度上は長く障害を持つ子どもたちが排除されたままだったのである。視覚障害と聴覚障害の児童については一九二三年盲学校及聾唖学校令により各道府県に両学校の設置が義務づけられ、無償で教育を受けることができることになったが（設置義務のみで就学義務はなし）、それ以外の障害者についてはそのような規程とえないままだった。

一九四七年学校教育法によって、まず盲・聾児の就学義務実施が開始された。翌年から一学年ずつ計九年間かけて、一九五六年にようやく完全実施を見た（当時から今日まで全国に盲・聾学校合計およそ一八〇校）。その後も、まだ障害児の多くにとつては就学免除・猶予という選択しかなかった。知的障害・肢体不自由・病弱虚弱児を対象とする養護学校は、一九五五年に全国で五校と、ほとんどなきに等しい状態で、その年の就学免除・猶予者数は三二、六三〇人だった。大部分はそのまま就学せずに成長したのである。

一九五六年公立養護学校整備特別措置法実施以後、財政的な裏づけによって養護学校整備が進んでいく。各都道府県への設置にともない義務化の声も高まり、一九七三年に一九七九年度から養護学校の就学義務と設置義務を実施するこ

となった。一九七九年には養護学校が六五四校と増加した。こうして現在、重度の障害を持つ子どもも、訪問教育を含む何らかの教育を受けることとなり、障害を理由とする就学免除・猶予は一応なくなったのである⁽¹⁰⁾。

しかし養護学校急増時代、北欧のノーマライゼーション思想の影響もあり、障害の有無によって分離せず、障害のある子ども地域の学校へ就学した方がよいという考え方がすでに広く主張されるようになっていた。養護学校義務化前からの「養護学校義務化反対」の声は、障害児分離がいつそう固定化されることに対する反対運動だったのである。義務化以来、小学校就学前の秋に行われる「就学時健康診断」は、各種特殊教育諸学校への就学などを指導する際の重要な資料となり、項目などについて詳細に決められ、義務化以前なら地域の学校へ通っていたような子が、養護学校や遠くの小学校内の特殊学級へと振り分けられるということも起こってきた。

現在、遠くの養護学校までスクールバスで通学することのきびしさ、地域の同級生との疎遠、将来いずれは社会に出て行くにもかかわらず数年間は隔離状態となることなどの問題点が指摘され、統合教育のよさが主張される一方で、養護学校では設備が充実し教員も多いなどの条件がよく発達保障によい、などの意見もある。文部省は現在基本的に分離教育の方針をとった上で、交流をすすめている⁽¹²⁾。また、訪問教育については、その多くが一五歳の三月まで、週にわずか二回の訪問指導であり、重度の障害児の生活実態を考え合わせた時、「就学」とは名ばかりと言わざるを得ない現状にある。

このように多くの問題を抱えているため、「一応」すべての子どもたちが教育を受けられるようになったという表現にとどめたいと思う。

公教育整備の過程では、まず欧米と肩を伍して行こうと志向する国家の側の必要から教育の発展が考えられた。国民の多くが一定の教育を受けていれば、武器の取扱い、集団行動等が向上し軍事力が強くなるだろう。また工場労働においてより優秀な製品を能率よく製造することができるようになるだろう。日本という国の一員として育ってくれば、

国家の動きにかなった行動をしてくれるだろう、……と教育は期待を背負ってきた。その中で「教育に関する勅語」、日の丸、君が代は、学校教育の儀式の場で積極的印象的に用いられ効果を發揮していった。

やがて、国民の間で誰でも小学校段階くらいは行くのが当たり前という状況が生まれてくる。そして大部分の子どもたちが就学するようになる頃（一九一〇年頃）には、すでに余裕のある家庭の子どもたちは、さらに中等教育へ、高等教育へと教育段階の階段を昇る競争に参加していた。基本的人權の一つとして「教育を受ける権利」が広く知られるようになった戦後は、よりいっそう義務就学が当然視されるようになり、そして現在、義務教育段階に関しては、一応すべての子どもが対象となり、事態はその先に進んでいる。

第二節 教育の公益性の問題点

不十分な面はあれ、すべての子どもたちに公教育を保障する地点まで来た。もはや教育を受ける受けないは、家庭の経済的条件によるのではなく、それぞれの子どもたちの能力によって進路選択されているように見られがちである。入試に不正でもない限り、振り分けの結果（学歴）は正当であるように見られがちである。はたして本当に本人の能力によって分けられているのだろうか。

（１）公教育制度の階層再生産機能と格差縮小機能

すでに教育社会学の分野では、公教育による社会階層の再生産、もしくは拡大再生産の問題が常識となっているが、¹³⁾

一般にはまだ認知度が低いようである。子どもの成績・学歴と親の所得や社会的地位との間には相関関係があり、貧困家庭の子どもが次世代の貧困層となっていく傾向があるということは否定しようのない現実である。きびしい宣告と受け取られるかもしれないが、事実から目をそむけることは、誤った見方を生むことにもなる。たとえば子どもたちに「がんばれば成績が上がる」と努力を要求する教師らの言葉は、逆から見れば、子どもたちが授業についていけず進学できない原因を、本人の努力不足や家庭の教育力の欠如に求め、本人たちを責めるような見方につながっている。なぜがんばれないか、がんばろうとしないのかというところまで見るべきであろう。¹⁴

近年、私立六年制中高一貫校出身者に有名大学合格者が多いことから、幼い頃から進学塾や家庭教師などの教育費をかけられる者がより有利であると言われるようになった。しかし、実は、塾通いが盛んになり私立高校優位となる以前から、上層出身者の多くが公立高校を経由して有名大学に入学していたのである。¹⁵この例も示すように、社会階層と子どもの学歴は、教育にかけられる金額（所得）という一つの要因のみによって論じられるような問題ではない。親の学歴・職業などが大きな影響を持っているのである。

なぜ所属階層によって差が生じるのか。家庭の言語タイプの違い——子どもに何か指示する時に、それについての論理的な説明や必要な情報を主に言葉で伝えるか、それとも身振りなどを多用して主に強制する態度をとるか——、学校の文化（ものの考え方、表現の仕方など）と家庭の文化が一致しているかどうか、などの原因が指摘されている。自宅にどれだけ本があり、どのような人々と交流し、どんな番組を視聴し、どのような会話がなされ、どんな生活リズムを持っているかなど、各家庭の日常生活のちがいは大きく、子どもの学力に与える影響は深く広い。

同じ大学に進学した学生でも、出身家庭によって身につけてきたものが異なることを分析して、ブルデューとパスロンは「文化的相続遺産」という言葉を用いた。「知識やノウハウ、会話術などから成る目に見えない資本であって、恵まれた階級の子弟はこれを家庭環境から受け取るのだが、教師も学生もそれを社会的生産物と見なすことを嫌っている

だけに、ますます収益性の高い資産を構成しているのである。」と説明している。⁽¹⁷⁾ 一方、恵まれない階層では就学前の語彙の数や学校教育に直接つながる経験の少なさ、家庭と学校の文化ギャップなど、不利であることは言うまでもない。しかしながら日本では、長く階層差が論じられず、そのため、がんばればよい成績がとれるかのように教師は励まし、がんばらない（がんばれない）ことが非難されてきたのである。

さて、以上のことを前提にして、高校を卒業しない子どもたちのことを考えてみたい。

高校進学率が七〇％を超えたのは一九六五年、九〇％を超えたのは一九七四年であった。ここ数年は九五％代で、すでに準義務教育と言ってよいだろう。一方、高校入学後中退する生徒の数は一九九七年度で二・二％に達した。なかには学歴とは無縁の将棋などプロフェッショナルの世界をめざす生徒もいるが、中卒者や高校中退者の大部分は、自ら低学歴が社会的に不利であることを知っていて不進学、あるいは中退を決めている。「貧困」は、ピーター・タウンゼントが提唱したように、その地域における社会的慣習、社会的権利の剥奪（デプリベーション）、つまり大多数の者が持っているものを持っていないことを意味している。⁽¹⁸⁾ 大多数の生徒が進学する今日では、中卒、高校中退はかつての義務教育不就学、義務教育中退にあたるのである。しかし、以前の義務教育不就学・中退は、主に家庭の経済的理由など、本人の責任ではないことが理由であったのに対して、今日では、一見公正な競争によっているため、能力がなかった、努力が足りなかったという本人責任の「負」の烙印を自ら押していることが多い。⁽¹⁹⁾

実際は、彼らの多くが社会的に不利な階層の出身であり、すでに述べたような階層の再生産の中に置かれている。一九八三年度滋賀県での全日制高校に進学しなかった、できなかった一六九五名の調査で、母子家庭・父子家庭・両親のいない家庭が合計一三・五％、要保護家庭四・八％という結果が出たという。また、低学力以外に「生活のくずれ」「学習意欲のそう失」などの要因をあわせもつ子も多い。⁽²⁰⁾ また一九九九年のある県の高校進学率（全日制）は全体で九三・二％、単親家庭八〇・二％、生活保護家庭七〇・四％と大きな差があった。⁽²¹⁾

こうした不利な家庭の多くに、「教育アスピレーション（熱望）」の低さの問題がある。貧しくても状況が悪くても少しでもがんばって事態を変えていこうという方向にはならないで、運命であるとあきらめ、その中でできる限りの満足を得ようという方向となってしまう問題である。親自身が、外界の条件は動かしがたいものであると認識している場合、子どももまた同じような認識を持ち、積極的に学習しようという意欲は生まれにくい²²⁾。

しかも、子どもに接する教師の多くが、学校文化に適応して一定以上の成績を得てきたために、生活困難層に対する「ステレオタイプ」を持つ傾向がある²³⁾。すなわち、親たちの苦労や思いに心を寄せるよりも、親の飲酒や不在など、否定的な面を判で押したように描いてしまい、「よい子」でないことの原因を子ども自身や生育歴、生活上の問題に求めがちである。「……だからしかたがない」という無意識のうちになされる教師の評価は、子どもたちにとって人間的な誇りを奪う致命傷ともなりかねない。

さらに進学を妨げる経済的保障の問題がある。生活保護を受ける場合の「教育扶助」は、「義務教育にともなうて必要なもの」に限定されており、高校教育は対象になっていない。高校生が世帯を分離することなく生活扶助の対象になるためには、教育費が奨学金などで賄われ、就学が世帯の自立助長に効果がある場合という要件をみたさなければならず、かなり高いハードルとなっている。自治体の高校奨学金制度がないところもあるし、進学のための貯蓄をすることには認められていない。生活保護に準ずる家庭のための「就学援助」も義務教育段階の児童・生徒だけで、義務教育ではない高校段階には存在しない。いくつか進学のための方策はあるものの、以上のような扱いは、困難な状況にある子どもたちの高校進学率を低くする要因の一つであろう。

それだからこそ、「中卒ブラブラ族」——「生活保護世帯などの子ども達のうち、中学を卒業しても就職も進学もできずにいる子どもの俗称」——という言葉も生まれるのである。「子どもが進学志望を持っても成績が芳しくない場合、親の方で頭から高校進学をあきらめている世帯もある。……ややもすれば、中学校側は学力や経済的理由で、

生活保護世帯の生徒の進路を安直に進学対象者からはずしたり、活用しうる就学資金制度についても無理解な場合も多い。福祉事務所の側でも……⁽²⁴⁾」という状況下で、子どもたちが将来への夢をいだくことはむずかしい。胸が痛む話である。

しかしながら、学校は再生産機能を果たしていると同時に、家庭によって生ずる格差を縮小する機能をも果たしている。アメリカのヘインズは、人種による成績差が、夏期休暇期間中にサマースクールに参加したかどうかでどのように異なったかを調べた結果、参加しなかった方が成績差が拡大するという結果を得た。⁽²⁵⁾これは当然のことだろう。家庭の持つ教育的環境条件は千差万別である。もし小学校で宿題などの家庭学習を一切奨励しなかったら、宿題がなくても家庭学習をやらせ塾へ行かせる家庭と、一切勉強をさせない家庭との間で、学力差は開く一方だろう。公教育制度の発展によって、誰もが学校に通えるようになったことの意義は大きいものがある。

かつて一八七七年、画一的な教育を規定していた学制への反省から、教科や教科書、教授方法を各学校の自主性に委ねる方向へ転換したことがあった。その時、近代的な諸教科を教え続ける学校もある一方で、地域によっては寺子屋時代にもどってしまったことが知られている。ある種の強制がないことで、地域による大きな格差をそのまま助長する結果となったのであった。あるいは一九六八年に明るみに出された、大阪府と近県の中学生多数が越境入学をしていた事件が思い起こされよう。部落出身生徒等も通っている地元のを避けて、電車等で遠くまで通学していたのである。越境先の学校は多くの寄付金によって学校設備が充実し、越境元の学校は、恵まれた状況の子どもたちの一部を欠いて、設備などもますます劣っていった。これは差別ではないかと問題提起がなされて、以後越境解消が取り組まれた。公教育のもつ、一種押し付け的な側面は、あらゆる状況の人々を巻き込みレベルを揃える効果をも持っているのである。

(2) 公益性の危機

教育の公益性が現在、危機的な状況にあるといわれている。臨教審（一九八四～一九八七年、臨時教育審議会）の「自由化」「個性重視」路線の問題である。最終答申（「教育改革に関する第四次答申」）には、「『個性重視の原則』は今次教育改革で最も重視されなければならない基本的な原則」とあり、「これまでの教育の画一性、閉鎖性の弊害を打破する上で、『選択の機会の拡大』を図ることがきわめて重要である」と述べられている。具体的には、「六年制中等学校」「単位制高校」「通学区域の在り方の見直し」「民間教育産業」との新しい関係、「民間活力の積極的導入」などが提言され、すでに多くが実施に移されている。

「個性重視」といい、「選択機会の拡大」といい、一見好印象のもてる言葉である。好感が持たれやすい理由の一つは、教育を考える際に「国家か国民か」という枠組みが広く使用されてきた歴史が関係しているだろう。家永教科書訴訟をめぐる教育論議でも、教育権を持つのは「国家」か「国民」かという論の立て方がなされた。戦前、国家は教育内容から教育方法にいたるまで事細かに規定してきた。戦後、教師、地域住民の自主的な動きが奨励されたのも束の間、一九五〇年代のいわゆる「逆コース」の中で、学習指導要領の官報告示化、教育委員の任命制化、教科書検定制の強化など、再び国家権力による管理がきつくなっていく。教育関係者の多くがこうした動きに批判的であった。臨教審路線の「自由」は、長く望まれてきた「国民」の意志を尊重する方向性を示しているかのように見える。

もう一つは、強制、押しつけへの嫌悪感に訴える側面を持っているからだだろう。なぜ決められた学校へ通わねならいいのか、なぜ学年進行につれて学力差が開くのに一斉進級するのか（諸外国では落第・飛び級制度を設けているところの方が多い）など、理不尽さを感じている人々に、選択の自由は好感を持って迎ええられる。

しかしながら、教育の公益性にとつては大きな危険性をほらむものではないだろうか。問題の第一が「自由化」によ

る不平等の拡大、社会階層拡大再生産の促進の危険性である。

たとえば通学区区域自由化は、⁽²⁶⁾地元以外の学校へ通わせたいという親の意志（これには親の学歴や職業が関係する）、通わせられるだけのゆとり（交通費など）があつてこそその自由である。地元の学校を避ける理由には、部落出身や在日外国人、スラム地区などの生徒を避けたいということがしばしば見られる。担任との相性問題等による転校を除き、まずは地域の学校が「通いたくなる」学校になるよう策を尽くすことが先決であろう（ちなみに、不登校のかなりの部分も、おそらく学校が「通いたくなる」学校になれば登校するだろう）。

また、臨教審で発展が期待される「民間教育産業」を利用する際に、授業料は誰が支払うのだろうか。支払える人だけが利用せよということだろうか。利用するかしないか、どのような利用をするかは、家庭によつて大きく異なってくるだろう。もちろん、どのような家庭に生まれるかを子どもは選べない。

臨教審の「自由」は、現実の競争社会の中で、わが子が少しでも有利な位置に立つように行動する自由、競争の自由として機能する。教育内容等の批判を受けない進学塾の中には、「個性重視」どころか、時間と精神のすべてを受験勉強に投入せよと教えるところがあるのは、「自由化」の中身を暗示していよう。社会的に有利な戦略をとれるかといいかで決まるこの競争の結果は、あらかじめ予測できるもので、今現在不利な立場にある者は負ける可能性が高く、今現在有利な立場にある者は勝つ可能性が高い。

偏差値偏重、学歴偏重を是正するための評価の多元化も、一見多くの子どもたちに福音をもたらすように見えるが、問題が大きいと言わざるを得ない。いわゆる「偏差値」は、数学や英語など少数教科のテスト得点を正規分布曲線にあてはめて、全体の中での位置を数字で表わしたもので、本来は、不特定多数の受験者の中から選ばれる際の、合格可能性を判断するのに便利なものにつくられた。たとえば偏差値を過剰に用いるとしても、リーダーシップや対人関係のうまさを含む全体評価までもが数字に含まれていると考える者はいないだろう。一方、新たに登場した多元的評価はどう

だろうか。

高校入試に重要な意味を持つのは内申書（調査書）の元となる指導要録であるが、指導要録は、文部省のとなえる「新学力観」によって、新たに「関心・意欲・態度」などの観点別評価の重視や「指導上参考となる諸事項（奉仕活動、表彰なども記入する）」欄の新設など、人物評価をとり入れた。今や、テストの得点力だけではなく、行動、考え方など人物全体が評価される方向へ進んでいる。選抜や評価のしくみが複雑になり、従来以上に評価が正当であると見なされるようになれば、不利な状況にある子どもたちにとっては、テスト得点力アップによって階層上昇を果たすというある意味で単純だった道が見えなくなる⁽²⁷⁾。教師に対する対し方や集団内でのふるまい方は、テストの得点能力以上に家庭ごとの「文化的相続遺産」に大きく負っているからである。従来の学力による選抜にはいろいろと問題があるが、現状ではもっとも妥当であろうと考える⁽²⁸⁾。

臨教審路線のはらむ危険性の第二は、個々人の意識の変化における公共性の空洞化の問題である。日本では、もとものと「学校教育の公共性の思想それ自体の未成熟という問題」があり⁽²⁹⁾、「公」イコール「国家」と受け取られやすい土壌がある。歴史的に教育の制度が全面的に国家主導でつくられたことも無関係ではあるまい。個とも国家とも異なる「公共性」「市民社会」の不在については多くの論者によって指摘されてきたところである⁽³⁰⁾。

多くの子どもたちが自分自身のためにと参加する教育競争は、公共性の影をいつそう薄くした。青年のあいだでは、自立した「私」もなく擬似的な公共圏（会社や労組）も陥没し、残るのは「国家」しかないとの指摘に、筆者は同意し危惧を感じている⁽³¹⁾。ばらばらな個が、見かけ上は同級生たちとおしゃべりをしたりしてつながりながら、実は「自分」しかなく、「自分たち」がないままに、それでも個のままでは耐えられず、臨教審答申などの文章がこれこそ拠り所と提示してくれる「国家」に直接つながっていく……。そのような情景が思い浮かんでしまう。臨教審答申は「世界の中の日本人」育成に関連して「国を愛する心」「国旗・国歌のもつ意味を理解し尊重する信条と態度」について論及し、

その後積極的に実施がはかられているが、それが強調されるほど、「公」の空洞化が進むのではないか。

佐貫浩は「学校教育の公共性とは何か」と問うて、「すべての子どもの発達を保障する」目的・内容と、「みんなの合意と力での教育が創りだされ、運営されていく」形式とにまとめているが、こうした公共的性格、公益性は、今日「絵空事」「きれいごと」と言われかねない時代となっているのである。⁽³²⁾

第三節 公益性の回復へ向けて

教育の分野は「人間の生活、生存にとって不可欠な分野、公的負担によってしか維持し得ない分野」であって、決して臨教審答申の言うような、民間企業の営利目的事業に行わせるようなことになってはいけないという指摘がある⁽³³⁾。同感である。教育こそ公でなくてはならない領域であり、市場にしてしまえば階層間の格差が大きくなり、学習目的がいつそう個人の利益となるだろう。次世代の人間に不平等を拡大せぬよう、公共的意識が息づくよう、教育の領域の扱いはよほどの注意が必要だろう。

特定の家庭が大量に持つ「遺産」「文化資本」を指摘したブルデューは、教育の真の民主化のための前提として、学校によって要求される思考の技術や習慣が学校で教えられること、を提起している⁽³⁴⁾。学問的文化の伝達手段を家庭にゆだねれば「遺産相続者」とそうでない者との間に、大きな不公平が生じるからである。教育に公益性を増そうと思えば、このように第一に、すべての子どもたちが通う学校というものの重要性が見なおされるべきであろう。

残念ながら、現在の学校は信頼に値する機関にはなっていないように思われる。上級学校へのはしごだから（不登校や中退よりも楽に昇っていけそうに見えるから）、授業以外の時間に友人と語れるから、と通いつづけている子もいる。

もつとも主要な機能であるはずの、学習する場としての意義は小さくなっているのが現状である。また、学校は「個性」を押しつづす場と感ぜられてしまっているのも現状である。

しかし、もしも多種多様な子どもたちが、集団に融け込むことを強制されずに個性的なあり方を受容された上で、個別的な学習では不可能な、生き生きとした学習ができる場となるなら、学校は公益性の高い社会の出発点として重要な拠点となるだろう。⁽³⁵⁾ 筆者は、子どもたちが互いに異なるからこそ生き生きと学び合える学習が可能だと考えている。それぞれの子どもはかけがえのない経験を持ち、その違いに応じて、他者とは異なる考えを持っている、これを活かさない手はない。筆者は大学という場で、自分以外の学生が異なる経験や考えを持っていることを知るプロセスには知的な興奮を伴うことを見てきた。⁽³⁶⁾ 高校段階でも、たとえば歴史の教師である加藤公明は、仮説を立て、クラスで討論する中で、史料等による裏づけや説得力の強い仮説が生徒自身によって高く評価されていくという形態の授業を数多く紹介しているが、興味深い。⁽³⁷⁾ 自分の問題意識と他者の問題意識が生でぶつかり合う経験は、クラス授業ならではこのことで、愉しくおもしろい学習が集団でなされる見本と言えよう。一人一人の能力差さえ、能力差のある人々が共生する社会を容易に学ぶ材料とすることが可能だろう。

ここで重要な役割を果たすのは教師である。残念ながら現在の教師の多くが、生徒指導やクラブ活動の指導や雑用などで非常に多忙である。しかし実は、教育の公益性を担う領域でこそ、本来、教師はもつとも専門能力を発揮すべきではないのだろうか。久富善之は「学校と教師とは、何らかの意味で（あらゆる意味ではなくとも）社会の「先進」であるという事実、そして自己意識、その結晶としての学校像・教師像を作りだし、それを保持するために有効な職業文化にまで定着させていかなければならない」と主張するが、こうした使命感が教師の誇りともなり、責任感へもつながるのではないだろうか。教師が専門家としての能力を発揮できる条件を作っていく必要を痛感する。

「学習の共同体」の構築とともに忘れてならないのは、不利な条件にある子どもたちへの積極的サポートの必要性で

ある。能力の高い子や教育アスピレーションの高い状態の子であれば、参考書を備えておくだけでも自ら調べようとし、調べられるかもしれない。しかし、能力の低い子や教育アスピレーションの低い状態の子であれば、調べることの喜びや方法を教えなければ調べずに終わってしまうだろう。まだ「学問ができると嫁のもらい手がなくなる」といった古い意識が残っているならば、女の子には男の子以上に学習へ向けて励まし、能力を抑えさせない配慮も必要だろう。同じように扱うことは「平等」ではなく、結果的に格差拡大に手を貸すことになる。

教育を「自由化」せずとも、学校で成績のよかった者や高学歴者はもっと学ぼうとする傾向が強いし、成績の悪かった者や低学歴者はその逆である。「自由化」すれば拡大傾向はいっそう強くなる。誰もが「生涯学習」社会に主体的に学習できるようにするための基礎としても、公的な教育では、不利な条件にある人々が生涯にわたって「学ぶのは楽しい」「もっと学びたい」と考える学習を保障すべきだろう。

もっと学ぼうとするための基礎学力を保障するには、不利な立場の子ほど量質ともに贅沢な教育が必要となるだろう。場合によっては読み書き計算の基礎を習得するために、個別の教師、期間の延長、特別の教材、特別の教授法を用意せねばならないかもしれない。余分に費用がかかっても、その方が公正、公平であると言えないだろうか。非常に学力の低い子や知的障害を持った子ほど、高校教育という名であれ何であれ、現在の義務教育九年間を修了したあとにも、学力の高い子以上に丁寧に学習を続けられるようにするべきであり、また週二回しかなされていない訪問学級の場合は、二〇歳まで、あるいは三〇歳まで継続されることが望まれる。

と同時に、表面的な平等主義を超えた子ども観が必要とされている。もともと条件の異なっている子どもたちに対して、同じ量のお菓子を配るのは、真の平等とは言えない。本当に平等な配分をしようとするれば、ひとりひとりの必要度や吸収度などを見ていかなければならないだろう。ひとりひとりが不公平なほどにまで異なっていることを認識した上で、だからこそ生きていて悩み苦しむ喜びを一つ一つかけがえのないものとし、いろいろな人間が共にいることを大

切にしていく、新しい人間観が必要とされている。

注

- (1) 平成七、九年度「文教及び科学振興費」(国家予算)は六兆円代、平成七年度各都道府県の「学校教育」費は一五兆円である。
- (2) 義務教育就学率九九・九八%、高校進学率九五・九%(通信制課程を除く、一九九七年度)(文部省『文部統計要覧 平成十年度版』一九九八年)。
- (3) 『教育学研究』第六七卷第三号、二〇〇〇年九月。
- (4) 障害という語は社会的不利などを含み、そのまま用いることに筆者は若干の抵抗を感じる。ここでは、「障害者基本法」など制度的な語として、かぎ括弧をつけずに用いる。
- (5) 以後、統計数字は明治以来文部省がとりつづけている統計で『文部省年報』による。
- (6) 学習院百年史編纂委員会編集『学習院百年史』第一編、一九八一年。
- (7) 菅沼茂樹「貧困児童と教育の機会均等——戦前の就労児童の教育機会保障問題——」『東北生活文化大学・三島学園女子短期大学紀要』第二六号、一九九五年参照のこと。
- (8) 正式名称は就学困難な児童及び生徒に係る就学奨励についての国の援助に関する法律。制定当時は就学困難な児童のための教科用図書の給与に対する国の補助に関する法律だった。
- (9) 水田精喜『草分けの同和教育 地域とともに歩んだ教育実践』一九八二年参照のこと。

(10) 『文部統計要覧 平成九年版』では、肢体不自由、病弱・虚弱・精神薄弱による就学免除者が小中合わせて四名である。

(11) 学校保健法施行規則第一条、第二条。

(12) 二〇〇〇年一月八日の朝日新聞の記事によると、文部省は二〇〇三年度から振り分けの基準を緩和する方向で検討しているという。

(13) バンステインやブルデューらの「文化的再生産論」については、多数の文献があるが、宮島喬『文化と不平等 社会学的アプローチ』有斐閣、一九九九年がわかりやすい。

(14) 振り子が逆に振れて、貧困家庭の子だからできなくて当然という決定論的な見方に陥ることは避けねばならないが、今のところ、教育界では個人の努力への過剰な期待の方が問題が大きいように思われる。荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ 学歴主義と平等神話の戦後史』中公新書、一九九五年も参照のこと。

(15) 荻谷剛彦前掲書六二―七〇頁。

(16) それぞれバンステインの言う「精密コード」と「制限コード」である。長尾彰夫・池田寛編『学校文化』東信堂、一九九〇年の二一五―二一八頁（柴山明義執筆分）、佐藤学『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房、一九九六年、二四三頁などを参照されたい。

(17) ピエール・ブルデュー、ジャン・クロード・パスロン、石井洋二郎監訳『遺産相続者たち——学生と文化』藤原書店、一九九七年、裏表紙。

(18) 杉村宏「低所得・貧困階層の形成と分析」（杉村・河合・中川・湯浅編著『シリーズ公的扶助実践講座1 現代の貧困と公的扶助行政』ミネルヴァ書房、一九九七年所収）三九頁。

(19) 久富善之編著『豊かさの底辺に生きる 学校のシステムと弱者の再生産』青木書店、一九九三年（久富執筆分）

七頁。

- (20) 滋賀県同和教育研究会『滋賀の同和教育——滋同教四〇年の歩み』一九八七、二三五―二二六頁。
- (21) 中島知子「教育問題と教育扶助」(杉村・河合・中川・湯浅編著前掲書所収)、一七九頁。
- (22) 長尾彰夫・池田寛編前掲書の一二三―一四頁(柴山明義執筆分)など。身近な人々が部落解放を闘っているのを見聞きできる状況は、子どもにとつて大きな教育効果をもたらすだろう。
- (23) 久富善之編著前掲書、一五九頁、一七〇―一七一頁、一二四―一二五頁など。
- (24) 中島知子前掲論文一八二―一八三頁。
- (25) 池田寛執筆「学校文化の課題——文化再生産論を越えて」(長尾彰夫・池田寛編「学校文化——深層へのパースペクティブ」東信堂、一九九〇年、二三八頁。
- (26) 部落解放運動との関連で越境入学に対する批判が強い関西と異なり、東京ではすでに盛んに越境が行われているという。また私立小中学校への就学は、進学指導や併設大学への優先進学という理由以外による、事実上の越境希望も多い。
- (27) 荻谷剛彦前掲書、二二二頁に同様の指摘がある。
- (28) 梶田叡二「教育における評価の理論Ⅳ社会・学歴・教育改革」金子書房、一九九四年、三五頁に同様の指摘がある。
- (29) 佐藤学『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房、一九九六年、一四八頁。
- (30) たとえば、渡辺洋三「現代日本の民主主義と教育法」(『教育の公共性と教育への権利』日本教育法学会年報第二二号、一九九三年、有斐閣、所収)、阿部謹也『日本社会で生きるということ』朝日新聞社、一九九九年。
- (31) 姜尚中氏の言葉を引きながらの指摘である。(塩倉裕「コソボが問う、私と公と国家」『朝日新聞』一九九八年八

月九日付夕刊)。

- (32) 佐貫浩「教育の公共性論——教育学の立場から」(『教育の公共性と教育への権利』日本教育法学会年報第三二号一九九三) 四〇頁。

- (33) 鎌倉孝夫『「教育改革」を撃つ 教育と国家Ⅰ』緑風出版、一九八七年、一三四頁。

- (34) ブルデュー、パスロン前掲書、一三四頁。

- (35) 佐藤学は「学習の共同体としての学校」を提起する(佐藤学前掲書)。筆者は刺激を受けた。

- (36) つらい経験や初対面の相手に語れない内容もあるから、筆者は教室での沈黙と偽りを認めている。

- (37) 加藤公明『わくわく論争! 考える日本史授業 教室からへ暗記へとへ正答へが消えた』地歴社、一九九一年、加藤公明『考える日本史授業 2 絵画でビデオで大論争』地歴社、一九九五年。

- (38) 久富善之「教師の生活・文化・意識——献身的教師像の組み替えに寄せて——」(『岩波講座現代の教育 8 教師像の再構築』一九九八年、所収) 八九頁。